

【 研究論文 】

## 大学生の内発的動機づけを中心とした グローバル化教育授業の開発

筒井 久美子  
(立命館アジア太平洋大学)

船山 和泉  
(サラ・ローレンス大学)

## Intrinsic-Motivation-Based College Class for Global Human Resource Development

TSUTSUI Kumiko  
(Ritsumeikan Asia Pacific University)

FUNAYAMA Izumi  
(Sarah Lawrence College)

**Abstract.** This paper proposes an alternative design for a college class for promoting global human resource development as part of tertiary education. Apart from improving students' English abilities as a taken-for-granted global human resource element, this alternative class is contrived to foster the students' intrinsic motivation, self-affirmation, self-efficacy, and leverage through their interests. With employing the format of workshop and methods used in coaching, this class will help college students create and plan a project for their own globalization, based on their personal inclination, interest, and/or passion, namely, "what they love."

The project to develop global human resources in Japanese universities was launched by the Japan Society of the Promotion of Science (JSPS) in 2012, yet it involves several problems, especially substantial emphasis on English. It appears that a critical but missing component in many of the programs offered by the 42 accepted universities is the notion of intrinsic motivation. There is no doubt that English as a lingua franca is a fundamental element for global education. However, a disregard of students' intrinsic motivation for the growth as a global citizen will likely risk the potential of the majority of

college students, who are not yet aware of their aspirations.

Intrinsic motivation has been known as important for effective learning. This alternative class is designed to identify and develop students' intrinsic motivation as related to their own globalization. Therefore, significant part of the class is devoted to activities which enable students deepen their self-understanding, focusing on the power of attentive listening and acknowledgement by others as the resources for students' self-affirmation, self-efficacy, and leverage. Thus, instruction and practice of very basic coaching skills for attentive listening and acknowledging are included in the beginning of the course in order to secure and increase the resources.

## 0. はじめに

現在日本ではグローバル人材の育成が急務となっている。加速するグローバル化の波に乗り、国内外を問わず活躍できる人材がいなければ、日本の経済はこのまま低迷し、国際競争力が下がるかもしれないという懸念がある。この問題は日本だけではなく他の国にも共通している。世界でグローバル人材の育成が必要とされるなか、文部科学省（以下、文科省）は平成24年に高等教育機関を対象に「グローバル人材育成推進事業」を発足した。この事業の目的は「若い世代の『内向き志向』を克服し、国際的な産業競争力の向上や国と国の絆の強化の基盤として、グローバルな舞台に積極的に挑戦し活躍できる人材の育成を図るべく、大学教育のグローバル化を目的とした体制整備を推進する事業に対して重点的に財政支援すること」で、タイプA（全学型）とタイプB（特色型）を合わせて42校の大学が採択された。

しかし、この事業の目的と採択された高等教育機関の事業は大きく三つの問題点を含んでいる。一つは、事業の目的において、若い世代を『内向き志向』だと問題視し、それを「克服すべきもの」として否定的にとらえていることである。今の若者が内向き志向であるという世論は、海外旅行より国内旅行を好み、留学したいとは思わない若者が増えているという報告や、海外留学者数の減少というデータがもととなっているが、それにはまだ議論の余地がある。また内向き志向の傾向があるとしても若者がそうならざるを得ない社会・政治的現象や若者をそうさせる（させてしまう）教育・生活環境の検証もすべきで、個人の問題として解決できるものでもない。二点目の問題は、グローバル人材育成の基盤となっている「国際的な産業競争力の向上や国と国の絆の強化」と若者自身との関わりが見えにくいことにある。産業競争力の向上や国家間の絆の強化は、産業界の役員や政府や国会議員にとっては有利に働くであろうが、そのような国家レベルでの改善策に大学生を巻き込むことは可能なのか。無論、グローバル人材育成事業は、日本の未来に危機感を抱いての対処策であると同時に大事な国策でもある。しかし、日本のためにと説いたところで現在の若者が心底グローバル人材になろうとするかは疑問が残る。最後の問題点は、採択された大学での事業内容に偏りがみられることである。後に詳しく述べるが、グローバル人材に欠かせない要素として入っている語学力をほとんどの採択校では英語力として見なしており、英語偏重の政策へと化してしまっている。

本稿の目的は、国のためではなく自分のための、そして英語を最重要視しないグローバル人材育成教育の代替案を提示することである。国のためではなく自分のためというのは、すなわち外発的ではなく内発的な動機を持つことを意味する。国や教育機関から求められる人材になることも大切であるが、それは時として学生にとっての「自分の苦手なことを克服しなければならない」

という心的負担を生む。一方、自分が求める、あこがれる人材像があれば、多少の苦勞も試練と置き換え耐えることができ、その過程の中で自分に自信を持ち信念を貫く強さを持つことができるようになるであろう。英語を最重要視しないというのは、英語が必要ではないと言っているのではなく、往々にして英語の語学力の向上だけが目的になってしまっている昨今の傾向に一石を投じるということである。このことにより、英語を苦手とする学生も異なる視点・方向からグローバル人材になる道を見つけることができるようになるのではないか。

世界で活躍する人物、国を超えて人の心に残る人物、新しい価値観を生む人物だけを「グローバル人材」とみなすのならば、我々のワークショップで提示する「グローバル人材」は当てはまらないのかもしれない。しかしいずれにしろ、内発的動機を醸成し高めることによりグローバル人材の種を育てることこそが何よりも重要であるというのが本稿の大前提であり、そのために最も効果的なのは学生が「自分が好きなことをする」ことであると考え。アップルCEOとして世界的に有名な故スティーブ・ジョブズを顕著な例として挙げてみよう。彼についての著書や彼自身のスピーチからも分かるように、彼の起業精神は自分にとって興味があること、好きなことを追求することから始まっている。「好きなこと」を追求するうちに「いつか世界の常識を変える」という大きな夢が加わり、さまざまな新製品を生みだし世界の支持を集めるにいたったのである。彼は決して国や企業に求められる「グローバル人材」になろうとしていたのではない。自分の好きなことを追求していたら、自然にしかしさまざまな困難を切り抜けて「グローバル人材」(新しい価値を生み出し世界規模の製品を生み出した人物)になったのである。

本稿で提案するワークショップでは、一方的に「英語を勉強しなさい」、「グローバル人材になりなさい」という枠組から教育するのではなく、学生が自己肯定感を高め、世界に目を向けることの楽しさ、喜びを体験できるとともに、一步踏み出すことによる「自分のグローバル化」を図ることを促す。具体的には、まずどんなに小さなことでも自分の好きなこと、やりたいことを探し、内発的動機付けの醸成を行い、それに基づいたプロジェクトを考案・実施することにより、自己理解力、自信、行動力を培う。さらにそれをグローバル化(つまり今以上に範囲を広げる)する可能性を見いだすことにより、「一步違う世界に踏み出す」感覚を体験する。その違う世界に踏み出す道具として、英語だけではなく、その他の外国語の必要性や、世界についての様々な知識や知見を身につける重要性を実感できれば、これこそが「グローバル化教育」と呼べるのではないだろうか。学生の中に湧く自発的な学習意欲は、自分の興味や好きなことのために必要な能力や技術を磨くことを促すであろう。

本稿ではまず産学官(民間・大学・政府官庁の連携)が描く「グローバル人材」像と「グローバル人材育成事業」の採択校の取り組みを概観し、その問題点、すなわち英語偏重の実態と、内発的動機付けに対する視点の欠落、を指摘し、内発的動機付けの必要性と若者の留学動機の変容を論じる。そして今回、内発的動機付け中心のワークショップ型授業を開発するにあたり中心となったコーチングの人間に対する基本的考え方を述べ、コーチングの手法を用いたワークショップの試案を提示する。

## 1. 「グローバル人材」像と「グローバル人材育成事業」に対する問い

グローバル人材にはさまざまな定義があるが、産学官が描く「グローバル人材」は以下の通りである。

- ① グローバル化が進展している世界の中で、主体的に物事を考え、多様なバックグラウンド

をもつ同僚、取引先、顧客等に自分の考えを分かりやすく伝え、文化的・歴史的なバックグラウンドに由来する価値観や特性の差異を乗り越えて、相手の立場に立って互いを理解し、更にはそうした差異からそれぞれの強みを引き出して活用し、相乗効果を生み出して、新しい価値を生み出すことができる人材（産学人材育成パートナーシップ・グローバル人材育成委員会、2010、p. 31）

② 世界的な競争と共生が進む現代社会において、日本人としてのアイデンティティを持ちながら、広い視野に立って培われる教養と専門性、異なる言語、文化、価値を乗り越えて関係を構築するためのコミュニケーション能力と協調性、新しい価値を創造する能力、次世代までも視野に入れた社会貢献の意識などを持った人間（産学連携によるグローバル人材育成推進会議、2011、p. 3）

③ 我が国がこれからのグローバル化した世界の経済・社会の中にあって育成・活用していくべき「グローバル人材」の概念を整理すると、概ね、以下のような要素が含まれるものと考えられる。

要素Ⅰ：語学力・コミュニケーション能力

要素Ⅱ：主体性・積極性、チャレンジ精神、協調性・柔軟性、責任感・使命感

要素Ⅲ：異文化に対する理解と日本人としてのアイデンティティ

（グローバル人材育成推進会議、2012、p. 8）

グローバル人材には①では主体性、コミュニケーション能力、相互理解力、創造力が、そして②ではナショナル・アイデンティティ、教養と専門性、コミュニケーション能力、創造力、社会貢献が必要とされている。グローバル人材育成授業の発端となった③では、グローバル人材の要素としてコミュニケーション能力、主体性、異文化理解力とナショナル・アイデンティティが含まれている。これらは①②と重複するが、要素Ⅰに語学力が入っており、「語学力・コミュニケーション能力」の midpoint に表されているように、語学力（外国語能力）とコミュニケーション能力が一体となって考えられている。換言すれば、グローバル人材は外国語でのコミュニケーション能力がある者と捉えることができる。

グローバル人材育成事業では大学全体で取り組むタイプA（全学推進型）と学部や研究科等内で取り組むタイプB（特色型）に分かれる。タイプによっても異なるが、グローバル人材として求められる能力育成のための取組では、新プログラムの創設、語学力や専門性を高める講義の提供、グローバル人材育成のためのプログラム修了者や成績優秀者への認定証の授与、ダブル・ディグリー・プログラムの開発、留学や短期研修の必修化、卒業時までのTOEFLやTOEICの点数取得割合の数値目標や進級要件の設定、第二外国語能力の強化、講義形式からアクティブラーニング中心への切り替え、英語開講科目の増大、自己学習のための施設や留学生と交流できる場の整備、などと多種多様に及ぶ<sup>1)</sup>。語学力を向上させるための入学時から卒業時までの一体的な取組では、タイプBの数校<sup>2)</sup>を除いてはすべて英語を中心として構想が練られている。

明らかにグローバル人材の要素をもとに考案・実施されている事業の大前提は語学力＝英語力、英語力＝コミュニケーション能力というものであり、語学力は英語力を示唆し、コミュニケーション能力は英語運用能力を意味している。要するに、グローバル人材育成事業で奨励され実施されている語学教育は英語教育で、TOEFLやTOEICで示される得点と英語で行う会話、プレゼンテーション、ディスカッション能力の向上を目指している事業が大半を占めるのである。英語は確かにリンガ・フランカ（異なる母語を持つ者の間で使われる共通語）であり、グローバル化推

進には必要な言語ではある。しかしそれを安易にグローバル人材の必須条件とみなし、そのことを前提として英語教育を実施したとしても効果が出るのかについては疑問が残る。英語が意思疎通の道具にすぎないことは多くの見識者は分かっているにもかかわらず、「大学生は英語を勉強すべきである」という価値観を、大学生にそのまま押し付けているという現状がありはしないか。

以上のことから、大学生のグローバル化教育がそのまま英語学習を意味する傾向が強いだけでなく、日本の大学生が英語学習者である（になる）ということの前提が、学習者本人である大学生の動機付けの視点から問われることはないことが改めて分かる。それはグローバル化教育そのものについても同様であって、本来なぜ大学生が「グローバル化」する必要があるのか、ということについての内発的動機づけの観点からの議論はほぼ皆無と言えよう。

グローバル人材育成推進事業において「大学教育のグローバル化を推進する」目的は、「国際的な産業競争力の向上や国と国の絆の強化の基盤として、グローバルな舞台に積極的に挑戦し活躍できる『人財』の育成を図る」ためとある。だがこれはしよせん「お国の事情」に過ぎず、当事者である個々の大学生たちにどのような利益がもたらされるのか、という視点が決定的に欠けている。ゆえに、グローバル人材育成推進事業の文脈の中では、大学生たち自身が「グローバル化」するモチベーションを何処に見いだせるのか、という「問い」が欠落している。

「大学教育のグローバル化」が、カリキュラムや事務員・教員を含む「教育体制」全体のそれを意味するものとは言え、最重要課題は、その結果としてグローバル化教育の受け手である大学生たち自身の「グローバル化」を促進することであると言えよう。しかしながら、いかに彼ら自身のグローバル化を内発的に動機づけられるのか、という問題意識を持つことなしにグローバル化人材育成と呼ばれるものが推進されているように見える。実際、「動機づけ」に関しては、大学教育のグローバル人材育成推進事業の項目の一つである「日本人学生の留学を促進するための環境整備」の下部項目として「動機付けや留学を促進するための取組」とあるだけである。そしてその取り組みの内容も、留学に関する情報提供や“グローバルに活躍している”講師の招聘といった外的刺激の提供に終始している場合がほとんどで、そのような情報や刺激を内発的動機として内在化させるしくみ作りや取り組みはほとんど行われていない。なかには「個別指導」を謳っている大学もあるが、そこで学生の動機づけにどれほどの意識が向けられているのかは定かでない。英語学習を含む教育全般において「動機づけ」が重要であることを踏まえれば、この動機づけの軽視は、学生のグローバル化を促進することにおいて様々な弊害を伴うのではないだろうか。

## 2. 大学生のグローバル化教育における内発的動機づけ

### 2. 1. 内発的動機づけの軽視

大学生の「グローバル化」を促すためには、彼ら自身が「グローバル化」したいと願うにいたる「内発的動機づけ」が重要であるのは上記に述べた通りである。それでは「内発的動機づけ」はどのようなもので、どのような要因によって左右されるのか。

動機づけの研究は膨大な数にのぼり、Freud の精神分析的アプローチ、Maslow の自己実現、Fesinger の認知的不協和理論など、代表的なものだけでも枚挙にいとまがない。内発的動機づけの概念はそういった動機づけ研究の歴史においては比較的新しいとは言え、その起源は 1960 年代にさかのぼり、やはり長い歴史を持つ。ここでは、本稿に直接関わるとと思われる部分について整理しておく。

心理学においては、行為遂行の報酬（褒美や賞賛など）により人が動機づけられることを「外

発的動機づけ」と呼び、報酬がなくても行為遂行そのものに価値を見だし行動が動機づけられることを「内発的動機づけ」と呼ぶ。溝上（1996）によれば、心理学の分野において内発的動機づけの重要性を最初に唱えたのは Koch（1956, 1961）であり、その概念は Deci（1975）によって実証的にも明確化された。

内発的動機づけの概念化においてはいつくかの分類があるが、鹿毛（1994）によれば、最も広く受け入れられているものは行為に関する手段性—目的性の区別に基づくものである。外発的動機付けにおいては行為と報酬の間に固有成り必然的な関係がないため、行為は報酬を得るための（つまり目的を果たすための）手段となる。それに対して、内発的動機付けにおいては、行為そのものが目的となるため（その際、報酬はその行為をうまく遂行できるかに含まれる）、遂行すること自体が報酬となる。

自己決定感の有無および大小も内発的動機づけに影響を及ぼすことが知られている（鹿毛、1994；小池、2012）。つまり人間は自分自身が自分の行為の元であるという実感を明確に持つと、自分が有能であると認知することができ、その行為を遂行する際に内発的に動機づけられていると感じる。Deci と Ryan（1980）によれば、このような場合、人間は自分自身にとって最適な挑戦的事態に対峙しそれを克服することを欲求する。

後述するように、外的報酬が内発的動機づけを促し高める場合があることは知られている一方で（e.g., Calder & Staw, 1975；McLoyd, 1979；Loverland & Olley, 1979）、内発的動機づけに対して負の効果をもつ側面も明らかになっている。その代表的なものにアンダーマイニング効果があり、これは人が行為遂行に対する外的報酬を与えられることによって（すなわち外発的動機づけを促されることによって）、行為遂行に対して本来持っていた自発的な意欲、すなわち内発的動機づけが低下するという現象である。さらに報酬に限らず、他者から特定の行為を行うように心理的な圧力を感じているときや、行為遂行の成果が他者評価にさらされ評価の対象となるときに、人は外発的に動機づけられていると同時に、内発的な動機づけが低下すると言われている。また、外的要因が行為を遂行する当人の有能さの自覚を高める場合は内発的動機づけが促される一方で、外的要因が当人にとって有能さを感じさせない場合は、内発的動機づけが低下することも明らかとなっている（鹿毛、1994；小池、2012）。

大学教育のグローバル人材育成推進事業における中核項目の一つである「語学力を向上させるための入学時から卒業時までの一体的な取り組み」が、そのまま「英語学習」のそれを意味する傾向があることは上述の通りだが、日本人大学生の英語学習における内発的動機づけについては、中高校生のそれには及ばないものの、多くの研究がある。例えば、田中博晃（2010）は実際の英語授業の中で内発的動機づけを高める方略の効果を実験度ごとに比較検討しているが、自己決定理論に基づき議論を展開している。他にも花崎ら（花崎、花崎、橋本、杉山、2007）が外的報酬によって内発的動機を高める促進効果に着目し、英語が不得意な大学生が外的な評価を得ることのできるアクティビティに従事することによって、英語学習意欲を高めるというケース・スタディについて紹介している。

しかしながら、こういった研究のほとんどは（大学教育もグローバル化を求められている時代なのだから）、「大学生は大学で英語を学習すべきである」ことが大前提となっており、大学生がそもそもなぜ英語を学習すべきなのか、というより根本的な問いについて、「内発的動機づけ」の視点から探求しているものはない。久保（1999）が日本の社会環境および英語学習環境をふまえた上での大学生の英語学習動機の研究を行っているが、一般的な日本の大学生は目標言語話者（す

なわち英語を母語とする話者)と接する機会が少ないために、目標言語話者への態度が学習活動に果たす役割が小さいと述べる。したがって教室での学習活動が中心となるため、大学生が「英語学習者」として自身をどのように認知的に評価するのか、という事の方が重要になるという。すなわち、英語学習者である前に一個人として英語学習の動機をどう捉えるか、という視点を大多数の日本の大学生は持ちにくい状況にあると同時に、その視点からの研究も少ないのが現状と言えよう。

上記このセクションの冒頭で述べたように、他者から特定の行為を行うように圧力を感じているときや、課題遂行の成果が他者の評価の対象となるとき、内発的な動機づけは低下する。グローバル化社会に必須とされる英語の能力を計る手段として、特に就職活動との関連においても、目下金科玉条のように扱われている TOEIC や TOEFL 等の外部試験が、学生になかば強制されていることや、その点数による学内外における評価は、まさに学生の英語学習だけでなく、グローバル化に対しての内発的動機づけの低下を招きうるものとは言えないだろうか。加えて上述のように外的要因が、行為を遂行する当人の有能さの自覚を高める場合は内発的動機づけが促される一方で、外的要因が当人にとって有能さを感じさせない場合は、内発的動機づけが低下することも明らかとなっているということを考えると、特に英語に対して不得意意識が強い学生にとっては、こういった試験の存在そのものが彼らのグローバル化に対して抑制的効果を持つ可能性すらある。

## 2. 2. 動機の変容

上述のように、グローバル人材育成推進事業の骨子には、「若い世代の『内向き志向』を克服」する必要があると記載されている。ここには、若い世代は内向きであるという決めつけと、それが良くないことであるという評価と、ゆえにそれを“修正しなければならない”という、一方的な解釈に基づいた前提がある。そうしなければ、若者は留学しないのでグローバル人材として育たなくなり、日本という国がますますグローバル化する世界において競争に勝つ事も競争力を維持していくこともできない、と危機感を抱いているのである。

かつては、先進地域である北米やヨーロッパへ留学する自然な動機が存在した(船津、2012)。それは高度成長期にあった日本という国が、それらの先進地域に学んで追いつき追い越すための国策に沿ったものであったし、個人のレベルにおいても、海外留学は、給与の高い職に就くことができ、より良い将来を拓くための、希望を持てる投資になり得た。しかしながら、日本経済の低迷が長く続き、かつてのように「明日は今日よりも豊かになる」という希望を持たなくなっているこの時代において、たとえ海外留学をしたくとも留学費用の問題で留学をあきらめざるを得ない学生が多いだけでなく、海外留学に「投資」することによる将来の見返りをそれほど望む事ができなくなっているという現状がある。現在大学生の就職活動は実質的に学部での3年次の時期(あるいはそれよりも早期)に行われるようになっており、特に3年次の海外留学は就職活動の妨げとなる。国内にとどまって単位を取得し就職に直結するような資格を取得し、就職活動に専念するほうが費用・時間対効果が高く、かつてと比較して「留学の機会費用が高い」と認識されるようになってきている可能性がある(船津、2012)。

また現代の大学生にとって、海外留学は国のためでもなければ自身の就職やキャリア・アップの機会の拡大のためでもなくなっている、ということ認識することは重要であろう。田中梓(2010)は、現代の大学生は海外留学をむしろ自己を啓発するための活動として捉えられていると指摘する。田中によれば、海外留学によって「語学力が向上する」に加えて「自信がつく」、「コ

コミュニケーション能力が高まる」といった個人の内面的な能力の向上を望める事をメリットとしてとらえている大学生が多い。また、吉本（2012）が挙げるように、海外留学をしたいと思う理由について、「海外生活を経験してみたいから」というものが「語学力を身につけたいから」に次いで回答の多い理由（71.7%）となっているのも注目に値する。いわば海外留学を（より良い）将来に対する投資や手段と捉えるのではなく、むしろ海外留学を体験することそのものが目的ありゴールである、という学生が、以前と比較すると多いということが言えよう。

田中梓（2010）は留学業界が海外留学のメリットとしてキャリア・アップを謳っていることは、実際の若者の意識と乖離していることを指摘しているが、「グローバル人材育成推進事業」についても同様のことが言えよう。当該事業の目的とその主役である（べき）大学生の意識との間には、齟齬があるのである。豊泉（2010）は、現代日本社会においては、自己充足的、自己目的、自己完結的といった志向を持つ若者が増えていると述べる。つまり、現在の若者は「国際的な産業競争力の向上や国と国の絆の強化の基盤」というような社会的な価値観や利益のために行動すべきとは考えない、と言うことができるのだ。

また多くの研究者や専門家が、日本から海外への留学生が減少しているという昨今の言説は必ずしも妥当ではない、と指摘している。その根拠は、少子化にともない留学適齢期人口そのものが減少しているため、留学者総数も減少するのは至極当然のことであるというものや、文部科学省が発表するデータの数値が常に2年前のものであり、現実の数値とはギャップがあり実は近年留学者は微増しているというもの、また、米国への留学者数こそ減少しているものの、その他の国々への留学者数は横ばいもしくは微増傾向にあるというものなど、様々である。

そして、留学生が減少している大きな原因のひとつに若者の内向き志向があるという論についても、多くの反論がある。田中梓（2010）や船津（2012）によれば、若者の留学への関心は依然として高い。しかし小林（2011）は、大学機関がいまだ従来の「エリート留学生像」から脱却することができずにおり、その枠にはまらない独自の価値観を持つ学生の意識を汲み取り切れていないと指摘する。つまりエリート層以外の学生の関心や目的には対応しきれていないのである。つまり大学生を含む現代の若者は必ずしも内向きではなく、彼らの価値観が旧来の留学観と合致していないだけであり、そのことが彼らの留学や「グローバル化」の障害となっているというわけではない。しかしながら、国（グローバル人材育成推進事業）、あるいは「オトナ」たちの大部分は、従来の視点でもってしか留学やグローバル化へとつながる動機を捉えることができない。そのため、現代の若者の中にあるグローバル人材としての素質や資質を見だし耕すことをせず、今の若者をグローバル化するために、彼らの中の何かを“修正し克服しなければならない”という思い込みにとらわれているのではないだろうか。

大学生のグローバル化教育を促進し成功裏につなげるためには、むしろ現代の若者の中にあるグローバル人材としての素質や資質を発見・発掘し耕すことの方が重要であり、近道なのではないか。そのためには、若い世代に「外側」を向かせるよりも先に、彼らと教育者がともに彼ら自身の「内側」に、グローバル化のためのどんな「種」があるのかを探索することが先決であり、そのための方策を探る事の方が「グローバル化教育」にとってプラスになるのではないか。それはつまり彼らの「個人的な」好奇心や関心に目を向け、そこを起点として大学生が自分自身の「個としてのグローバル化」に対しての内発的動機を促すことを意味する。次のセクションでは、その具体的な方策を検討し、グローバル化教育に貢献する授業のデザインを提示する。

### 3. 内発的動機づけを中心としたグローバル化教育授業試案

溝上（1996）が言うように、学習の動機づけにおいては賞罰による外発的動機づけが主流の時代があった。戦後はそういった動機づけの手法は--少なくとも表面的には--主流ではなくなり、内発的動機づけの重要性と研究が注目をあびるようになる。それは、溝上が波多野・稲垣（1973）を引用して述べているように、「外発的動機づけの時代を支えていたなまけもの人間観から能動的な存在としての人間観への移行」（p.189）を象徴するものであった。溝上はこのことを、人間が「生まれながらにして、好奇心に満ちた存在であり、能動的に外界に働きかけていく生き生きとした存在」であるとする「明るい人間観」の登場であったと述べる。

このような人間観は、昨今キャリア教育を含む多種多様の分野で注目されつつある「コーチング」の根底に流れる人間観と共通していることに本稿は着目する。「コーチング」の定義自体が拡大しており、その種類も多様であるが、人間（クライアント）を中心に据えた非指示的方法によって、コーチングを受ける人が「行動変容を遂げるために自らの『内発的動機付け』（intrinsic motivation）を高めるように働きかける」というのは、主な手法のひとつである（堀、2009、p. 7）。上記のように、コーチングは行動変容をその目的とする場合が多いが、その際に教示的な視点からではなく、クライアント自身に内在する力を引き出し高めることを前提としている。例えば世界屈指のコーチ養成機関である CTI（The Coach Training Institutes）は、「人というのは何か欠けていて、常に外から答えを与えない限り自分ではどうにもできないという無力な存在として見るのではなく、誰も生まれながらにしてすでに素晴らしい存在だと見る」ことをコーチング哲学としている。これはまさに前述の「明るい人間観」に通ずると言うことができるだろう。

堀（2009）が警告するように、コーチングは学問的領域として確立されておらず、それゆえにコーチングの資格化や信頼性確保において問題を有している。その一方で、堀自身が述べるように、その社会的ニーズから産業として盛んになってきており、（内発的）動機を高める手法や、そのことにより「行動の変容」を促すための、実践的かつ有用なノウハウが蓄積されてきていることも事実である。そこで本稿では、世界屈指のコーチ養成機関である CTI で認定資格を取得しておりコーチング実績を持ち、関連するワークショップの経験も豊かなプロ・コーチらの知見を踏まえた上で、コーチングにおける基本的な考え方や技術を取り入れたワークショップ型の授業を提案する。

本稿で提案する授業では、題目を「好きなことグローバル化入門」とし、学生が個々の「好きなこと」を明確にし、それをそれぞれの「グローバル化」プロジェクト考案に結びつけていくように導く。その過程において、学生同士が肯定的承認を受けることができるような仕組みを設定することによって、自己肯定感と自己効力感を高め合えるようにし、プロジェクト考案と実施という「行動」につながるような流れを創る。そのため、授業全体を通して、学生が自己の学びだけでなく互いの学びに対してどれだけコミットできるか否か、そしてどれだけ自己や他者に対して素直に真摯になれるか、が非常に重要なポイントとなる。この点について最大限の担保を確保するため、授業の冒頭で、担当教員がこのような授業を計画し実施することにいたった経緯や動機について学生全員と共有する。例えば、授業に参加する上での以下の「約束」（表 1）を読み上げる上で、挙手を促すなどして、学生が互いに安心してオープンな気持ちを持って助け合いながら真剣に授業に参加する、ということを確認する時間を持つ。このような時間を持つことによって、担当教員側の思いと真剣さを伝えることができるだけでなく、受講生も（たとえ本心は違っていたとしても）そうあるべきだという共通認識を持って授業を開始することが可能となる。

表1:授業に参加する上での「約束」例

約束 1	私たちはこの授業を通して自分が好きなことを明確にすることについて、真剣に取り組みます。そして自分自身のグローバル化に向けて一歩踏み出します。
約束 2	私たちは自分の学びのためだけではなく他の学生の学びのためにもベストを尽くします。
約束 3	この授業において、私たちは安全で安心できる場をともに作り、オープンな気持ちで語り合い聴き合います。
約束 4	そのために、この授業で聞き得た他の学生の過去・現在・未来についての出来事や思いや情報について、本人の許可なく他の人に漏らさないということを約束します。

この授業は集中講義の形を採用し5日間で行う。クラスのサイズは10～15人を想定し、授業の流れを大きく以下三つのパートに分け、要所所で教員は例示などを交えてアクティビティーの説明や、アクティビティー後に振り返りなどを行う。ワークショップの主な部分は4～5人のグループで行い、①～③の過程を通して、同じグループを維持する。グループ構成は、ランダム抽出をして教員が行う。全体を通して教員に加えて最低一人の協力者（プロ・コーチ）が教室を歩き回り、グループ・アクティビティーの様子を見守り、必要に応じて最低限の助言を受講生に与える。

- ① 「好きなこと」の明確化と承認
  - ② 他己観察・認識を加えた自身の特色・強み・グローバル化への可能性の（再）発見・確認
  - ③ 「好きなことグローバル化プロジェクト」考案と第一歩目の取り組み
- 以下、それぞれのパートについて説明する。

### 3. 1. 「好きなこと」の明確化と承認

このパートでは、受講生が「好きなこと」あるいは「夢中になれること」について、自身の過去を振り返り、そのことを他の学生と共有することから始める。現在の確認、未来の展望についても、手法を変えるが同様の手順で進める。それぞれの段階で、自分らの「好きなこと」、「夢中になれること」について学生同士が自己肯定感を高め合うことを促すために、冒頭を含む要所所で「傾聴」および「承認」のコミュニケーション・スキルについての指示を与えてその練習を行いながら、表2の要領で進める。なお、授業全体についてのイントロダクションや、教員および学生の自己紹介については、アイスブレイクのための簡単なアクティビティーを交えて、第一日目の冒頭に1時間ほど時間をとる。

### 3. 2. 他己観察・認識を加えた特色・強み・グローバル化への可能性の（再）発見・確認

最初のパート（3. 1.）では、受講生が自身の過去、現在、未来のそれぞれにおける「好きなこと」をいわば「点」として明確にした。このパートでは、他己観察・認識の助けとして、その「点」を「線」にしてゆくことを試みる。教員は受講生が過去・現在・未来の「好き」に共通する自身の特色と強みを見いだせるように促し、学生それぞれのグローバル化がどのような形を持ち得るのかを、表3の要領で探る。それぞれのアクティビティーについて、教員は具体的な例を紹介しながら指示を与える。

### 3. 3. 「好きなことグローバル化プロジェクト」考案と一歩目の取り組み

これまでのアクティビティーを経て、受講生は自分は何が好きなのか、についての認識を新たにし理解を深めていることが予想される。さらにそのことを通して自分自身（の特色や強み）についても気づきを得ていることが期待される。このパートでは、そういった自分の興味や志向や特性を、具体的な「好きなことグローバル化」プロジェクト案に落とし込む作業を学生一人一人

表2:「好きなこと」の明確化と承認

アクティビティー	アクティビティーの内容		ポイント
	語り手	聞き手	
「傾聴」と「承認」の練習 所要時間 約 0.5 時間	基本の技術と態度について、教員が良い例と悪い例のデモンストレーションを交えて教示し、学生同士で直近の簡単な例を用いて練習する。		傾聴のコツ＝①耳を傾け口を閉じる②身体と視線を相手に向けて熱心に聴く 承認のコツ＝①相手の話を盗まない②相手を否定せず褒める
「過去」の振り返りと承認<人生の波形曲線を描く> 所要時間 約 1-1.5 時間	自分のこれまでの人生の「波形曲線」を描き、その物語を語る。	物語を傾聴し、感想を述べる（承認する）。	語り手が自分の人生の物語を自己受容し、肯定的に捉えられるようになる。
「現在」の確認と承認<ショウ・アンド・テル <sup>3)</sup> > 所要時間 約 3 時間 (途中休憩を入れる)	それぞれで好きなことについて、クラス全体でペアを変えていきながら語り合う。		・ 普段意識していなかった「好き」に気づくことができる ・ 次に行くショウ・アンド・テルのウォームアップになる。 語り手は、健全な好奇心を示されることによって、自分が尊重されていると感じることができる。
	自分の好きなことを示すモノを見せながら、それについて発表する。	語り手と語られる内容に対して好奇心を持ち、それをオープン・クエスチョンとして表現する。	
ヴィジョン (未来) の創造と承認<ドリーム・ボードの作成> 所要時間 約 2 時間	将来「こうなりたい」、「こんなことがしたい」といった願望を表現できる写真や絵を雑誌から切り抜いて、台紙の上に自由に張り合わせた作品を作り、それについて発表する。	それぞれの発表を傾聴・承認し感想を述べる。	・ 作業過程を通じて、それまで意識していなかった自身の内面や、そこにある願望を自己表現することが可能となる。 ・ 願望実現の疑似体験ができ、「こうなりたい」、「こんなことがしたい」という意識をより明確に持つことができるようになる。

が行い、その実現のために今の自分ができる具体的な「行動」について考えさせ、実際に第一歩を踏み出すという経験に結びつけることを、以下表4の要領で進める。

ここで、そのプロジェクトがどれほど実行可能なものであるのか、あるいは考案がどれほど上手く（あるいは下手に）仕上がっているかは、それほど重要なことではない。むしろ一見不可能に見えることであっても、それを案として表現し発表することを通して、無限の可能性に触れることが可能でもあり同時に、「これは無理でもこれならできるかも」といった、より現実的なアイデアにつながることもある。いずれの場合にしろ、「自分が好きだと思うこと」やそれを通して見えてくる「自分（の強みや特性）」について、具体的な形および行動として、それを他者と共有しそれを承認してもらうことは、「自分が好きなこと」を大事にしてキャリアや人生を構築していく疑似体験でもあり、まさしくその「第一歩」として位置づけることができる。また、上述した内発的動機に結びつく外的刺激と考えることもできる。

表3:他己観察・認識を加えた特色・強み・グローバル化への可能性の(再)発見・確認

アクティビティー	アクティビティーの内容	ポイント
「自分が好きなこと」のパワーと意味を考え確認する  所要時間 約1時間	・故スティーブ・ジョブズ氏が、2005年にスタンフォード大学の卒業式で式辞を述べた際のビデオクリップを鑑賞する。 ・式辞の内容について、グループおよびクラス全体でディスカッション。	・「自分が好きなこと」を大事にして、キャリアや人生を構築していく意義について考え、確認することができる。  ・式辞の内容そのものが感動的で人を鼓舞する力がある。
過去・現在・未来の「好き」に共通する特色と強みを見いだす  所要時間 約3時間 (途中休憩を入れる)  所要時間 約2時間	・4.1で行ったことを踏まえ、対象学生の過去・現在・未来の「好き」に共通する特色や強みについてのブレイン・ストーミングをグループ全員で行う。 ・KJ法を用いてブレイン・ストーミングで出てきたアイデアのグループ化を行い、対象学生の特色と強みについて3つの文章を作成する。	・他己観察・認識を加味することにより、自身の特色や強みについて多角的かつ客観的に見ることができる。 ・プロセス全般を通してネガティブな言葉や文章は出さないように指導し、もしネガティブなことを思いつくようであれば、それをポジティブに反転させるように例を用いて指導する。
グローバル化への可能性の(再)発見・確認  所要時間 約2時間	・上記のグループ化の際に出てきた3つの文章それぞれの傘の下に、どのようなグローバル化の可能性があるか、グループ全員でブレイン・ストーミングを行う。	・自身の志向や傾向の範囲を超えた「自分(の好きなこと)グローバル化」の可能性について、自分の習慣的思考の枠を超えて、触れることができる。

#### 4. 結び

「グローバル人材育成事業」の採択校では、日本の未来を担う若者を世界で活躍できる人材に育てるようさまざまなプログラムを考案し実施している。しかし、グローバル人材育成推進会議が掲げる「グローバル人材」の要素に語学力が入ったことで、採択校でのグローバル化教育が英語学習と同等に扱われてしまい、TOEFLやTOEICが英語能力を測る主な手段となってしまう。そこで本稿は、「大学生がそもそもなぜグローバル化すべきなのか、なぜ英語を学習すべきなのか」、という視点から事業における内発的動機づけの欠如とその必要性を論じ、それを中心とした「グローバル人材育成事業」の代替案として、「好きなことグローバル化入門」を提示した。「好きなことグローバル化入門」は学生の「好きなこと」を明確にし、それぞれの「グローバル化」プロジェクトを考案・実践させることにより、自己肯定感、自己効力感、行動力を高められるよう組み立てられている。このワークショップは、特に初年次の学生、そして国際的な大学に入学したものの目的を失いかけている学生に有効であると考えられる。しかしそういう大学生以外にも、留学を希望、つまりは自分の世界を広げたいと思っているけれども、一歩踏み出せていない学生にとって、有益であると考えられる。

またこのワークショップはあくまで「入門」であり、これだけでは不十分でさらに発展させる必要がある。今後の展開として、本稿で提示した試案に続く「プロジェクト実践編」の授業を、一学期を通して通常の形式で行うことが可能である。この授業では、受講生はプロジェクトに従事するだけでなく、(特に学期の前半において)異文化理解、多文化共生、異文化間コミュニケーション

表4:「好きなことグローバル化プロジェクト」考案と一歩目の取り組み

アクティビティー	アクティビティーの内容		ポイント
	語り手	聞き手	
「好きなことグローバル化」プロジェクトのアイデア考案  所要時間 約2時間 (終了しない場合は宿題とする)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・受講生一人一人が、これまでのアクティビティーで得た気づきに基づいて、「好きなことグローバル化」プロジェクトを一考案し、発表できるようにまとめる。</li> <li>・その際、それを実現するために最初の第一歩として、(24時間以内に)実行することを明確にする。</li> <li>・必要に応じて教員と協力者が個人面談の時間を持つ。</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>・これまでグループ・ワークを通して明らかになってきたことについて、一人で考える時間を持つ。</li> <li>・これまで出てきたアイデアは「刺激」であり、必ずしも従う必要はない。</li> </ul>
「好きなことグローバル化」プロジェクトのアイデア発表  所要時間 約3時間 (途中休憩を入れる)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・一人5分間以内で、上記の内容についてクラス全体に対して発表する。</li> <li>・教員は、原稿を「読む」のではなく、聴衆に対して「語る」ように指導する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>「傾聴」と「承認」。それぞれの発表のあとに、グループのメンバー全員がクラス全体に対して、褒めることに意識を向け、感想を述べる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・語り手は、自分のアイデアについて聞き手から承認を得ることで励まされ、「次の行動」に向かうエネルギーを得ることが可能となる。</li> <li>・聞き手の役割は批判や修正ではなく、次の行動への「サポート」。</li> </ul>
「好きなことグローバル化」第一歩目の取り組みを宿題とする  所要時間 24時間	発表会が終了してから24時間以内に、プロジェクトの「第一歩目」となる行動を起こす。逆に言うと、プロジェクトのために24時間以内にできることを考えて実行する。		アイデアを考えるだけでなく、その実現のために行動するという経験を積む。
「好きなことグローバル化」第一歩目の発表  所要時間 約3時間	<ul style="list-style-type: none"> <li>・第一歩目の行動についての報告と、それを通して感じた事、(プロジェクトや自分自身の)今後に生かしたい事などについて決意表明を、クラス全員に対して行う。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・それぞれの発表を傾聴・承認した後、プロジェクトと発表者自身の今後について、期待を述べる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・最初の一步をきちんと承認してもらうこと/承認することの重要性。</li> <li>・無限の可能性をともに分かち合うことの意義。</li> <li>・自分以外の誰かに公の場で「決意表明」をすることの意味。</li> </ul>

ーションなどについての基礎的かつ実践的な知識について、講義形式とセミナー形式を合わせた形の授業を受ける。そして「グローバル人材」として基本となる教養を身につけるとともに、各々のプロジェクトの文脈において、そういった知識や知見あるいは技術が、どのような意味や役割を持ち得るのかを考察させる。同時に、受講生が自分の考案したプロジェクトが、より大きな文脈においてどのような意義を持ち得るのか、あるいは位置づけられるのか、ということの「可能性」についての発展的思考を鍛える機会を提供することができるであろう。

最後に、本稿の筆者らの個人的体験に触れて結びとしたい。筆者らは両名とも日本で大学を卒業した後に米国の大学院に学び博士号を取得し、その後日本に帰国し日本の大学で教職に就いた。着任後も海外の学会で発表を行う機会や、海外の大学関係者と国際交流に関する業務に共に携わるなどの機会に恵まれてきた。筆者らはその全てを英語でこなしており、大学教育という狭い範囲に限定されてはいるものの、一見すれば、世に言う「グローバル人材」の一端を担っていると言えることもできよう。そして、それもこれもすべて、筆者らが大学時代に抱いた「留学したい」という気持ちに端を発していると言っても過言ではない。だが、筆者らが留学を志していた時に、

果たして産学官が現在その育成を目指しているような「グローバル人材」になろうという気持ちがあったであろうか。否である。国のために、そして世界のために貢献したいという立派な動機を持っていたか。否である。筆者らはただ、稚拙とも言える自分自身の興味や好奇心そして情熱の赴くままに、言うなれば「深い事はあまりちゃんと考えずに」若さ故の勢いだけで留学してしまったという顕著な例である。英語の能力にしても「グローバル人材」にはほど遠いレベルであった。

無論こういった思考・態度・行動が推奨されるべきではないだろうし、筆者ら自身もそういった稚拙な想いだけは留学生活をやり遂げる事はできなかったことを十分承知している。若者を取り巻く環境も当時とは大きく変わっている。それでも、現在の筆者らから見ても、グローバル人材育成事業において提唱されているあるべき若者の姿、あるいは「グローバル人材」の姿は、まるで「雲の上の人」の様に感じられてしまう。そのように「立派な人材」になろうと志している若者は、筆者らの知る限り、(当時の筆者ら自身を含めて)多くはない。そういう若者は、おそらく、資源と機会を与えられれば自ら道を切り拓いていくことができるであろう。だが、そうではない、その他のそしてもっと大勢の現代の若者達の志向や動機は、一見すると「内向き」とも捉えられるところに存在する。そしてグローバル人材育成事業の骨子に表されている文言からは、そういう若者になんからの『矯正』を施してグローバル化する」べきであるかのような前提が伺える。だが何よりも大切なのは、それぞれの若者が持つ、一見稚拙とも内向きとも見える「グローバル人材」としての「種」を見出し、それを育てることではないだろうか。我々は、現代の若者の持つ無限の可能性を、グローバル人材として無限に成長し得る可能性を、「オトナ」の枠にはめて摘み取ってはいないだろうか。英語力がグローバル化に大切であることに異論はない。しかし英語力向上以前に、内発的動機を醸成し高めることにより、「自分の好きなこと」から新しい価値を見だし自分の殻を破り行動できるようになれば、グローバル人材の種が育ったと言ってもよいのではないだろうか。

## 註

- 1) 平成 24 年度グローバル人材育成推進事業 採択事業一覧参考。  
[https://www.jsps.go.jp/j-gjinzai/h24\\_kekka\\_saitaku.html](https://www.jsps.go.jp/j-gjinzai/h24_kekka_saitaku.html) (2013 年 8 月 30 日閲覧)
- 2) 例えば、鳥取大学は英語に加え第三外国語、山口県立大学では自らが選択した外国語の語学力向上を目指している。武蔵野美術大学は「外国語」とのみ記されており、それが何語を示すのかは不明である。
- 3) ショー・アンド・テルで使用する「自分の好きなことを示すモノ」は事前にワークショップ参加者に持参することを通知する必要がある。

## 引用文献

- 鹿毛雅治 (1994) 「内発的動機づけ研究の展望」 *Japanese Journal of Educational Psychology*, 第 42 巻、345-359。
- 久保信子 (1999) 「大学生の英語学習における動機づけモデルの検討—学習動機、認知評価、学習行動およびパフォーマンスの関連—」 『教育心理学研究』 第 47 巻、511-520。
- グローバル人材育成推進会議 (2012) 「グローバル人材育成戦略 (グローバル人材育成推進会議 審議まとめ)」
- 小池伸一 (2012) 「動機づけ理論と学生指導への応用—自己決定理論の援用」 『佛教大学保健医療技術学部論集』 第 6 巻、65-78。
- 小林明 (2011) 「日本人大学生の海外留学阻害要因と今後の対策」 日本学生支援機構ウェブマガジ

- ン『留学交流』2011年5月号、第2巻、1-17。
- 産学人材育成パートナーシップ・グローバル人材育成委員会（2010）『報告書～産学官でグローバル人材の育成を～』。
- 産学連携によるグローバル人材育成推進会議（2011）『産学官によるグローバル人材の育成のための戦略』。
- 田中梓（2010）「若者は本当に内向きになったのか？—日本人の英国留学とブリティッシュ・カウンシルの留学推進に向けた取組について—」日本学生支援機構ウェブマガジン『留学交流』2010年7月号、第22巻、14-19。
- 田中博晃（2010）「英語の授業で内発的動機を高める研究」*JACET Journal*、第50巻、63-80。
- 豊泉周治（2010）『若者のための社会学—希望の足場をかける』はるか書房。
- 波多野詮余夫、稲垣佳世子（1973）『知的好奇心』中央公論社。
- 花崎美記、花崎一夫、橋本功、杉山裕司（2007）「内発的動機付けを高める大学生の英語教育のあり方：高大連携を用いた取り組み」『信州大学人文科学論集 文化コミュニケーション学科編』第41巻、37-44。
- 船津秀樹（2012）「海外留学の動機作り—ブリッジ・プログラムの重要性—」日本学生支援機構ウェブマガジン『留学交流』2012年5月号、第14巻、1-11。
- 堀正（2009）「コーチング心理学の展望」『群馬大学社会情報学部研究論集』第16巻、1-12。
- 溝上慎一（1996）「大学生の学習意欲」『京都大学高等教育研究』第2巻、184-107。
- 吉本真代（2012）「第4章 海外留学」『第2回 大学生の学習・生活実態調査報告書』（ベネッセ教育総合研究所編）111-116。（2013年7月22日閲覧）[http://berd.benesse.jp/berd/center/open/report/daigaku\\_jittai/2012/hon/](http://berd.benesse.jp/berd/center/open/report/daigaku_jittai/2012/hon/)
- Calder, B. J., & Staw, B. M. (1975). Self-perception of intrinsic and extrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 599-605.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York, NY: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, 13, New York, NY: Academic Press.
- Koch, S. (1956). Behavior as 'intrinsically' regulated: Work notes towards a pre-theory of phenomena called 'motivational.' In M. R. Jones (Ed.), *Nebraska symposium on motivation*, 4, 42-87, Lincoln, NE: University of Nebraska.
- Koch, S. (1961). Psychological science vs. the science-humanism antinomy: Intimations of a significant science of man. *American Psychologist*, 16, 629-639.
- Loverland, K. K., & Olley, J. G. (1979). The effect of external reward on interest and quality of task performance in children of high and low intrinsic motivation. *Child Development*, 50, 1207-1210.
- McLoyd, V. C. (1979). The effects of extrinsic rewards of differential value on high- and low-intrinsic interest. *Child Development*, 50, 1010-1019.